

Criblez, Lucien

## Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika

*Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 41-60*



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 41-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68047 - DOI: 10.25656/01:6804

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68047>

<https://doi.org/10.25656/01:6804>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

## *Thema: Lehrerbildung*

- 3 JÜRGEN OELKERS  
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem  
*Einleitung in den Thementeil*
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE  
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF  
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz  
Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der  
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ  
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Universität und Lehrerbildung

## *Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien*

- 85 JUTTA WERMKE  
Von „Konsum“ zu „Kultur“  
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER  
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen

### *Diskussion: Historische Bildungsforschung*

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN  
Der Ort des Pädagogischen  
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und  
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI  
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers  
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

### *Besprechungen*

- 163 DORIS KNAB  
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises  
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik  
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON  
*Hartmut von Hentig*: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMMLER  
*Hans-Christian Harten*: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

### *Dokumentation*

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

# Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika

„Theories are the way we try to make sense of what is going on in and around schools“  
(LABAREE 1995, S. 196/197).

## *Zusammenfassung*

Nicht nur im deutschsprachigen, sondern auch im englischsprachigen Raum wird intensiv über die Zukunft der Lehrerbildung diskutiert. Am Beispiel der Reformdiskussionen in den USA und in England werden die hauptsächlichen Reformpostulate und die eingeleiteten Reformen dargestellt: nationale Standardisierung, zunehmende Kompetenz- und Praxisorientierung der Ausbildungen sowie Funktionalisierung von Schul- und Lehrerbildungsreform im Dienste der nationalen Wettbewerbsfähigkeit. Die Entwicklungen tendieren hin zu einem „training-on-the-job“-Modell der Lehrerbildung, in dem die erziehungswissenschaftliche Theorie randständig, die Hoffnung auf eine Verbesserung der Schulen durch eine praxisorientiertere Lehrerbildung übersteigert und die Deprofessionalisierung des Lehrberufs in Kauf genommen wird.

Nach wie vor gilt die englischsprachige Welt, insbesondere die USA, als wissenschaftlicher Orientierungsraum par excellence, nicht nur für die Naturwissenschaften, sondern auch für die Sozialwissenschaften. Während sich jedoch viele Wissenschaftsdisziplinen im deutschsprachigen Raum fast zwingend am englischsprachigen Ausland orientieren, bleibt die Rezeption englischsprachiger Forschung und Literatur in der Erziehungswissenschaft auf einige Teildisziplinen (etwa die Pädagogische Psychologie) oder Themen (zum Beispiel die Lehr-/Lernforschung, die Curriculumtheorie oder die Schulqualitätsforschung) beschränkt. In vielen Teildisziplinen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erfolgt die Rezeption der angloamerikanischen Diskussionen dagegen eher eklektisch, ohne Kontinuität und zufällig.

Auch im Bereich der Lehrerbildung wird der englischsprachige Diskurs lediglich partiell wahrgenommen. Deutschsprachige Übersetzungen englischer Theorie- und Forschungsbeiträge zur Lehrerbildung sind quasi inexistent.<sup>1</sup> In neueren Studien über die Strukturreform der Lehrerbildung kommen Verweise auf die englischsprachige Reformdiskussion kaum vor.<sup>2</sup> Während die englischsprachige Literatur zur Lehrerbildungspolitik kaum wahrgenommen wird, konzentriert sich die Rezeption auf Themen der Berufssozialisation und Professionstheorie von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. etwa TERHART 1991; TERHART u. a. 1994; DICK 1994).<sup>3</sup> Einer breiten Rezeption von DONALD SCHÖNS Konzept des

- 1 Der Beitrag von DAVID HELLAWELL (1993 bzw. 1994) ist meines Wissens der einzige übersetzte Beitrag zur Reform der Lehrerbildung im englischsprachigen Raum, der in letzter Zeit erschienen ist.
- 2 Im Sammelband „Die Lehrerbildung neu denken und gestalten“ (HÄNSEL/HUBER 1996) z. B. kommen englischsprachige Referenzen nur vereinzelt vor. Ähnliches ist etwa für den Sammelband von MAYR (1994) festzustellen. Eine Ausnahme bildet BUCHBERGER 1995.
- 3 TERHART (1991) bildet auch eine Ausnahme hinsichtlich der erwähnten Übersetzungsproblema-

„reflective practitioner“ (SCHÖN 1983, 1987 und 1991) steht zum Beispiel eine Nicht-Rezeption der Arbeiten von JOHN I. GOODLAD (GOODLAD/SODER/SIROTNIK 1990; GOODLAD 1990b/1994) zur Lehrerbildung gegenüber. Eine Rezeption der Diskussionen um die Lehrerbildungsreform in England und Amerika erfolgte im deutschsprachigen Raum also weitgehend nicht.<sup>4</sup> Im folgenden wird deshalb auf einige zentrale Aspekte der Diskussionen in den USA (1) sowie in England und Wales<sup>5</sup> (2) hingewiesen – ohne Anspruch, das Versäumte nachholen zu können. Zusammenfassend wird nach gemeinsamen und unterschiedlichen Tendenzen dieser Entwicklungen gefragt (3).

## 1. Die Reform der Lehrerbildung in den USA

Die Diskussion um die Reform der Lehrerbildung in den USA<sup>6</sup> ist nur zu verstehen, wenn man gleichzeitig beachtet, daß das amerikanische Bildungswesen seit den frühen achtziger Jahren einer vehementen Kritik ausgesetzt ist. Eine erste Welle von nationalen Reports, welche die Leistungen des amerikanischen Schulsystems in Frage stellten, setzte 1983 ein. Der wohl bekannteste Report ist derjenige der National Commission on Excellence in Education „A Nation at Risk“ (1983). Eine ganze Anzahl ähnlicher Berichte folgten, die alle öffentlichkeitswirksam die Situation des amerikanischen Bildungswesens einer harten und umfassenden Kritik unterzogen und Reformprogramme formulierten, welche die (wirtschaftliche) Zukunft Amerikas und der amerikanischen Kinder sichern sollten. Die Reports lösten eine Periode der Schulreform aus, die heute noch im Gange ist und die sich wesentlich von früheren unterscheidet: „It centered on excellence and economics, and it was driven at the national level by corporate executives and governmental officials concerned about educational quality“ (SIKULA 1990, S. 77). Allerdings blieben die Analysen dieser Reports nicht ohne Kritik. Einerseits wurde die Datenbasis der Reports in Frage gestellt: Die meisten der zugrundegelegten Daten seien nicht oder nur bedingt generalisierbar. Andererseits seien die geforderten Reformprogramme aus den Analysen nicht einfach abzuleiten, sondern stünden im Dienste politischer Program-

tik. DICK (1994) hat wohl in letzter Zeit am fundiertesten die englischsprachige Literatur zur Berufssozialisation von Lehrern rezipiert.

- 4 Im Rahmen der Diskussionen um die Lehrerbildung in Europa, unterstützt von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft bzw. der Europäischen Union, die zunächst im Sub Network 4 des Réseau d'Institution de Formation (RIF) stattfanden und heute im European Network „Comparison of Teacher-Education Systems“ (Compare-TE) organisiert werden, sind einige Studien erschienen, in welchen die Entwicklungen in England dargestellt sind (vgl. HELLAWELL 1994; HELLAWELL 1996 a/1996 b; GRAEVES/O'BRIEN 1996).
- 5 Die Entwicklungen in England und Wales unterscheiden sich von denjenigen in Schottland, welches hinsichtlich der Bildungsgesetzgebung autonom ist. Im folgenden wird auf die Entwicklungen in England und Wales Bezug genommen, auch wenn der Einfachheit halber meist nur England erwähnt wird. Einen Überblick über die Entwicklungen in Schottland geben u. a. BELL 1990; SUTHERLAND 1991; KIRK/CAMERON-JOHNS 1994; PECK 1994; O'BRIEN 1995 und BROWN 1996.
- 6 Die amerikanische Lehrerbildung ist föderalistisch aufgebaut, so daß zwischen den rund 1300 Institutionen der Lehrerbildung hinsichtlich folgender Faktoren große Unterschiede bestehen: „student population, size of the faculty and student body, costs of attending, religious affiliation, rural or urban setting, types of programs offered, and more“ (GOODLAD 1990 a, S. 15).

me. Die Bildungskrise sei künstlich geschaffen („the manufactured crisis“) und diene der Demontage des öffentlichen Bildungssystems (BERLINER/BIDDLE 1995, S. 13 ff.).

Eine zweite Welle von Reports lenkte die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Lehrerbildung. Diese zweite Welle war von der Überzeugung getragen, „that better teachers shape better schools and that schools and programs for the education of educators must be renewed together“ (GOODLAD 1994, S. 271). Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen seither vor allem die Berichte zweier Gruppierungen: Zum einen wird immer wieder der Bericht des 1985 gegründeten Carnegie Forum on Education and the Economy erwähnt, zum andern die (inzwischen drei) Reports der Holmes Group. „The authors of those reports have set the terms of the debate about teacher preparation“ (FRASER 1992, S. 7).

Der Report des Carnegie Forums stellt, wie „A Nation at Risk“, die wirtschaftliche Zukunft Amerikas in Frage, falls sich die Lehrerbildung nicht schnell und fundamental ändere. „America’s ability to compete in world markets is eroding. ... The capacity of our economy to provide a high standard of living for all our people is increasingly in doubt“ (Carnegie Forum 1986, S. 2). Die Schulreform habe zwar den richtigen Weg eingeschlagen; die Schulen müßten wieder zu „engines of progress, productivity and prosperity“ werden (ebd.). Dies sei allerdings noch nicht hinreichend. „In this new pursuit of excellence, however, Americans have not yet fully recognized two essential truths: first, that success depends on *achieving far more demanding educational standards than we have ever attempted to reach before*, and second, that the key to success lies in *creating a profession equal to the task*“ (ebd.).

Das im Bericht vorgeschlagene Programm läßt sich unter den Stichworten Ökonomisierung, Professionalisierung und Standardisierung zusammenfassen. Als konkrete Strategien wurden etwa die Einführung eines National Board of Professional Teaching Standards, die Hierarchisierung des Lehrberufs durch Einführung von Lead Teachers, die Schaffung von neuen Ausbildungsgängen sowie eine Reform der Ausbildungscurricula, die Mobilisierung von Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten für den Lehrberuf, eine mit andern Berufen vergleichbare Entlohnung sowie erhöhte Verantwortung für die Lehrpersonen hinsichtlich des Fortschritts und der Leistungen ihrer Schüler/innen gefordert (ebd., S. 55 ff.).

Zu ähnlichen Schlüssen wie das Carnegie Forum kommt die Holmes Group<sup>7</sup> – zumindest im Hinblick auf Standardisierung und Professionalisierung. Ein erster Report mit dem programmatischen Titel „Tomorrow’s Teacher“ (Holmes Group 1986) erschien etwa zeitgleich mit dem Report des Carnegie-Fforums. Darin wurden fünf Forderungen für eine Lehrerbildungs- und Schulreform formuliert: Zukünftige Lehrer/innen brauchen eine breite und fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung; Differenzen in Wissen, Fähigkeiten und Erfahrung zwischen Lehrer/innen sollen entsprechende Konsequenzen für Position und

7 Die Holmes Group ist ein Zusammenschluß der Deans der Lehrerbildung betreibenden amerikanischen Forschungsuniversitäten (vgl. Holmes Group 1986, S. 71 ff.). Das Ausmaß der Selbstkritik hat LABAREE mit dem impliziten Ziel der Holmes Group erklärt, die schwache Position der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten durch eine Aufwertung der Lehrprofession zu verbessern (LABAREE 1992 b, S. 134 ff.).

Entlohnung haben; der Zugang zur Lehrerbildung soll standardisiert werden; die Lehrerbildungsinstitutionen sollen mit den Schulen, insbesondere mit den zu etablierenden Professional Development Schools (vgl. unten), enger zusammenarbeiten und: Schulen müssen für Lehrer/innen bessere Arbeits- und Lernorte werden (ebd., S. 62 ff.).

Die Forderung nach Schulen als besseren Arbeits- und Lernorten für Lehrer/innen wurde im zweiten Report konkretisiert (Holmes Group 1990). Die sog. Professional Development Schools (PDS) wurden als Schulen konzipiert, die sowohl die professionelle Entwicklung amtierender Lehrpersonen fördern wie auch einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Studierenden vor Ort leisten sollen. Die PDS sollen Orte der Forschung werden, so daß die Faculty-Mitglieder in ständigem Kontakt mit der Schulpraxis und die amtierenden Lehrer/innen in den PDS permanent mit Forschung und deren Resultaten vertraut bleiben. Mit einem solchen Modell soll einerseits das Verhältnis von Forschung und Ausbildung neu definiert, andererseits gewährleistet werden, daß Schulreform und Lehrerbildungsreform aufeinander bezogen bleiben.

Auf „Tomorrow's Teacher“ und „Tomorrow's Schools“ folgte: „Tomorrow's Schools of Education“ (Holmes Group 1995). Der Bericht übt vehemente Kritik an der amerikanischen Lehrerbildung: „This report challenges these institutions to raise their standards of quality and to make important changes in all four of the education common places in their ed schools – in their curriculum, faculty, location of much of their work, and in the student body. The proposals suggest that education students have for too long been learning too little of the right things in the wrong place at the wrong time“ (ebd., S. 2). Sollen die Schools of Education nicht zur Irrelevanz verkommen, müssen sie sich ändern. Deshalb schlägt der dritte Holmes-Report fünf Maßnahmen zur Reform der Lehrerbildung vor: „Design a new curriculum, ... develop a new faculty, ... recruit a new student body, ... create new locations for much of their work, ... build a new set of connections to those they serve“ (ebd., S. 2f.). Allerdings ist die Diskussion um die Lehrerbildung nicht allein auf Klagen über die fehlenden Standards der Lehrerbildung und die Sorge um die wirtschaftliche Zukunft Amerikas zurückzuführen. Sie ist einerseits auf dem Hintergrund der erwähnten ersten Welle von Schulreformberichten zu verstehen, andererseits durch mindestens zwei Veränderungen in der Bevölkerung motiviert: Erstens trifft sie mit einem Wechsel von einer Phase des Lehrerüberflusses zu einer Phase des Lehrermangels zusammen. Auf diesem Hintergrund wurden in 41 Staaten der USA sog. „emergency or shortage-driven programs“ (AACTE 1994, S. III) eingeführt, die verkürzte und von den üblichen Anforderungen abweichende Ausbildungen erlauben. Zweitens sollen amerikanische Lehrer/innen in Zukunft die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung besser repräsentieren. „This is a country, statistics tell us, in which children from minority groups will constitute the majority of the enrollment in 23 of the 25 largest cities by the year 2000. By 2020, they will make up fully 46 percent of the nation's entire school-aged population“ (Holmes Group 1995, S. 48). Diese Kinder, so der dritte Holmes-Report, brauchen Lehrer/innen, die sie und ihre Lage verstehen, sie brauchen Vorbilder. Daraus leitet der Report u.a. folgende Forderungen an die Lehrerbildungsinstitutionen ab: „To create a more racially diverse community of faculty, staff, and students“ (ebd., S. 49). Die gemeinsame Stoßrichtung der

erwähnten Berichte, die sich inzwischen in breit geführten Reformdiskussionen spiegelt, hat zwei Spitzen: die Durchsetzung national definierter Standards für die Ausbildungen und deren nationale Anerkennung (a) sowie die engere Verknüpfung der Ausbildung mit der schulischen Praxis durch die sog. Professional Development Schools (b).

*a) Standardisierung der Ausbildungen und nationale Anerkennung:*

Die Reform der Lehrerbildung ist als Gegentendenz zur Fragmentierung der Ausbildungsprogramme und zur allgemein geringen Qualitätseinschätzung der Lehrerbildung auf eine Standardisierung ausgerichtet. Die Standards sollen insbesondere für die Rekrutierung der Studierenden und für die Ausbildungsprogramme einheitlich gesetzt und im Vergleich zur bisherigen Ausbildungspraxis erhöht werden. Zugleich sollen sie die Grundlage für eine nationale Anerkennung der Abschlüsse bilden.

Standards der Lehrerbildung wurden in den USA seit den siebziger Jahren durch das „National Council for Accreditation of Teacher Education“ (NCATE) etabliert und mittels Anerkennungsverfahren auch durchzusetzen versucht. Neben den einzelstaatlichen Anerkennungen wurde damit erstmals eine nationale Anerkennung der Abschlüsse geschaffen (GIDEONSE 1992). Allerdings führte dies zu einigen Konfusionen. Denn neben der einzelstaatlichen und der nationalen Anerkennung ist zwischen der Anerkennung von Ausbildungsgängen und der Ausstellung von Lehrdiplomen an Einzelpersonen zu unterscheiden. Auf einzelstaatlicher Ebene geschieht die Anerkennung der Ausbildungsprogramme durch das sog. „program approval“, auf nationaler Ebene durch die sog. „accreditation“. Die Einzelstaaten anerkennen individuelle Abschlüsse mit einer „licensure“, die USA mit einer „certification“ (ROTH 1996, S. 244).

1987 wurden die nationalen Standards deshalb reformiert – mit dem Ziel, die staatliche und die nationale Standardisierung und Anerkennung zu harmonisieren. Achtzehn Standards wurden formuliert und in fünf Gruppen eingeteilt: „knowledge base for professional education; relationship to the world of practice; students; faculty, and governance and resources“ (NCATE 1987, zit. nach MOORE/HOPKINS/TULLIS 1993, S. 28).

Als direkte Folge des Reports des Carnegie Forums wurde 1987 zudem das National Board for Professional Teaching Standards geschaffen. „It is our view that the Board must define what teachers need and be able to do. It must support the creation of rigorous, valid assessments to see the certified teachers do meet these standards“ (Carnegie Forum 1986, S. 111). Das National Board verfolgt u. a. drei Ziele: „First, it seeks to change the quality of education schools offer in the USA. ... Second, the Board strives to enhance the professional practice of teachers. ... The Board's third major objective is to contribute to the professionalization of teaching“ (KING 1994, S. 96).

Die Arbeit des National Board im speziellen und die Versuche der Standardisierung im allgemeinen werden heftig kritisiert. M.B. KING faßt die Kritik wie folgt zusammen: „Local knowledges will likely be disqualified and alternatives closed off if national standards come to define teaching; parents and students may be further distanced from having a voice in schooling if teachers follow the avowed course to professionalization; the political nature



of education could be increasingly obscured if the technical vision of teaching is sanctioned“ (ebd., S. 106).

Die Frage, ob die Lehrerbildung in den USA überhaupt auf gemeinsame Standards angewiesen ist, wird in Kreisen der Lehrerbildung unterschiedlich bewertet. Für die einen ist unbestritten, daß die Qualität der Lehrerbildung nur durch die Durchsetzung gemeinsamer und höherer Standards verbessert werden kann. „Teacher educators recognize the quality that NCATE Standards would bring to a teacher education program“ (MOORE/HOPKINS/TULLIS 1993, S. 33). Es sei jedoch die Aufgabe der Lehrerbildung, ihre Ausbildungsprogramme systematisch zu evaluieren und die Standards durch Qualitätsüberprüfungen durchzusetzen (ebd.). Eine zu starke Außenkontrolle wird also abgelehnt. Für die anderen ist Standard ein „populist term“ (GRACE 1991, S. 272), welcher der Sloganbildung und der moralischen Panikmache mit dem Argument des schlechten Zustands des Bildungssystems diene. Erfolg habe das Reden von hohen Bildungsstandards nur, weil es die diffusen Anliegen aller Bürger treffe. Eine Entkontextualisierung von Schulleistungen führe jedoch immer zu unzulässigen Interpretationen.

Ähnliche Schwierigkeiten sind mit dem Versuch verbunden, die Standards der Lehrerbildung inhaltlich in einem sog. Kerncurriculum festzulegen. „The core of learning for an education professional consists of the essential knowledge that everyone ... ought to possess (Holmes Group 1995, S. 67). Die Holmes Group ist davon ausgegangen, daß aufgrund des Fortschritts der Erziehungs- und Sozialwissenschaften heute ein Set von definierten wissenschaftlichen Erkenntnissen vorliege, das jedem zukünftigen Lehrer und jeder zukünftigen Lehrerin in der Ausbildung vermittelt werden müsse. „Within the last twenty years, however, the science of education promised bei DEWEY, THORNDIKE, and others at the turn of the century, has become more tangible: The behavioral sciences have been turned on the schools themselves, and not just in laboratory simulations. Studies of life in classrooms now make possible some convincing and counter-intuitive conclusions about schooling and pupil achievement“ (Holmes Group 1986, S. 52).

An dieser optimistischen Einschätzung des Zustandes der Erziehungswissenschaften einerseits und der technologischen Funktion dieser Wissenschaften im Hinblick auf die Vorbereitung für den Lehrberuf andererseits ist vehement Kritik geübt worden. Das Vorhandensein eines Sets wissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse, das die unterrichtliche Praxis anleiten könne, wird bezweifelt: „These researchers are never able to turn their theories into firm prescriptions for what practitioners should do in schools. One reason is that theories are efforts to generalize over time and across contexts, while teaching is a highly particularistic activity, necessarily bounded by time and place. Another is that educator judgments involve a mixture of value concerns and technical evaluations, and research can contribute only to the latter“ (LABAREE 1995, S. 174). Wissenschaftliche Theorien könnten in Entscheidungssituationen zwar als Referenzpunkte dienen, aber Lehrer/innen müßten immer situations- und kontextbezogen auf dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrung entscheiden. Die imperiale Autorität einer auf einheitliche Standards ausgerichteten Lehrerbildung hält LABAREE deshalb für einen Mythos. Zudem sei diese naive Wissenschaftsgläubigkeit antidemokratisch: „It effectively re-

moves schools from popular control by transforming them from a political problem (amenable to democratic process) into a technical problem that can be solved only by those with the necessary specialized knowledge“ (LABAREE 1992 a, S. 633).

Trotz der Schwierigkeiten, in einem föderalistischen Bildungssystem gemeinsame Normen für die Anerkennung der Lehrerbildung zu definieren und durchzusetzen, und trotz der Probleme, Standards der Lehrerbildung sinnvoll festzulegen, sind beide Prozesse in Amerika im Gang. Jedoch dürften sich in Zukunft die über tausend Lehrerbildungsinstitutionen in sehr unterschiedlicher Art und Weise auf diese Herausforderung einlassen.

#### b) Praxisorientierung, Konzept der PDS:

Zur Lösung der Probleme rund um die Lehrerbildung wird immer wieder das Konzept der sog. *Professional Development Schools (PDS)* bzw. der *School-University partnership* angeboten. „These partnerships come at a time when research universities are being called to task for having grown distant from the real problems that schools are facing while school people are being criticized for having been so immersed in their daily problems that they have spent little time or energy reflecting on how schools could be improved. School-university collaboration, then, is being suggested as a way of melting these mutual concerns and as a way of creating dialogue and interaction between these two very different cultures“ (LIEBERMAN 1988, S. 69). Historisch gesehen ist die Idee dem DEWEYSchen Konzept universitärer Laborschulen<sup>8</sup> oder – im deutschsprachigen Raum – Reins Übungsschule nachempfunden, ein Ort „in university schools of education where the relationship of theory to practice and practice to theory could be discussed, displayed, examined, critiqued, and evaluated with the intent of adding to and modifying already existing knowledge“ (LANGE 1993, S. 75).

Das Problem, daß pädagogische Forschung, Lehrerbildung und pädagogische Praxis nicht besser aufeinander bezogen sind, hat nach der Holmes Group mit der Situation der Lehrerbildung an den amerikanischen Universitäten selbst zu tun: „The faculty who get time and opportunity for educational research often have little responsibility for preparing practicing educators and may, in fact, hold teacher preparation in disdain. Meanwhile, the faculty members involved predominantly in teacher preparation get little if any time to conduct research on the problems of teaching and learning and hardly any encouragement to study and develop solutions to these problems“ (Holmes Group 1995, S. 11). Eines der Ziele der Holmes Group ist deshalb, Forschung, Entwicklung und das Vorzeigen und Lernen guten Unterrichts in realen Schulen zu fördern. Das Konzept der PDS sieht vor, daß die Lehrerbildungsinstitutionen mit Schulen Verträge schließen, so daß ein Teil der Lehrerbildung an diesen Schu-

8 LANGE hat darauf aufmerksam gemacht, daß die historischen Vorbilder der PDS in den USA, die laboratory schools zwischen 1920 und 1940 und die portal schools zwischen 1960 und 1980 die Erwartungen, die an sie gestellt wurden, nicht erfüllt haben (LANGE 1993, S. 76; vgl. auch TURNER 1987 und LIEBERMAN 1988). CORNBLETH und ELLSWORTH haben darauf hingewiesen, daß die ökonomischen, professionskulturellen und statusgebundenen Probleme nicht nur für die historischen Vorbilder, sondern auch für die aktuellen Versuche gelten (CORNBLETH/ELLSWORTH 1994, S. 66f.).

len stattfinden kann. Dadurch sollen einerseits die Studierenden und die Ausbilder/innen stärker mit der Schulrealität konfrontiert, andererseits erfahrene Lehrer/innen stärker in die Ausbildungstätigkeit einbezogen werden. Die PDS sind also Schulen „for the development of novice professionals, for continuing development of experienced professionals, and for the research and development of the teaching profession“ (Holmes Group 1990, S. 7). Sie gelten inzwischen als Kernelement nicht nur der Lehrerbildungsreform, sondern der Schulreform ganz allgemein.

Nachdem das Konzept der PDS von der Holmes Group in ihrem zweiten Report (Holmes Group 1990) vorgestellt worden ist, beklagt sich die Holmes Group selbst in ihrem dritten Report, daß eine Welle von Nachahmungen die Idee des Konzepts ausgehöhlt habe. Obwohl offensichtlich in der Realisierungsphase die Konzeptionen auseinanderdriften, und obwohl die Vorschläge der Holmes Group auch vehement kritisiert wurden, werden in den USA seit einigen Jahren überall solche PDS eingerichtet (vgl. u. a. LEVINE 1992; DARLING-HAMMOND 1994; O'HAIR/ODELL 1994; PETRIE 1995; BOOK 1996). R. BULLOUGH u. a. schätzen, daß es in den USA inzwischen 250 PDS gibt, Tendenz steigend (BULLOUGH u. a. 1997, S. 153). Inzwischen liegen auch erste Ergebnisse von Begleitforschungen vor. Daraus geht unter anderem hervor, daß sich die PDS aufgrund der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich entwickelt haben, daß die Übernahme von Lehrerbildungsaufgaben durch die Schule keine signifikante Veränderung der Schule im Sinne der Schulreform erzeugt, und daß der Support für die PDS innerhalb der Universitäten und der Schuldistrikte zu gering ist (ebd., S. 166).

Die Kritik an den Entwicklungen in der Lehrerbildung, wie sie die Reports der Holmes Group und des Carnegie Forums initiiert haben, kann zusammenfassend auf drei Aspekte reduziert werden: Erstens wird die Frage aufgeworfen, ob eine Professionalisierung der Lehrerschaft im geforderten Sinne überhaupt möglich und aus demokratischer Sicht erstrebenswert sei. Denn die Existenz eines gesicherten spezialisierten Professionswissen, auf das die Professionalisierungsidee rekurriert, und von dem die Holmes Group annimmt, es stünde mit den modernen Sozialwissenschaften zur Verfügung und könne jeder Lehrerbildung im Sinne eines Kerncurriculums zugrunde gelegt werden (vgl. oben), wird von mehreren Autoren bezweifelt. „The Holmes report conveys the impression that we now know much more about teaching than we did a generation or two ago. I seriously doubt that claim“ (JACKSON 1987, S. 74; ähnlich etwa JOHNSON 1987, S. 228 ff.; LABAREE 1992a und 1995). Zudem sei die Geschichte der Professionen nicht durch Selbstlosigkeit gekennzeichnet, sondern durch wachsende soziale und kulturelle Macht. „Professional services were never as altruistic as portrayed, nor were professional interests as neutral als practitioners would have their clients and themselves believe“ (POPKIEWITZ 1994, S. 3). Zweitens werden die Analysen und Vorschläge der Holmes Group als teilweise unzutreffend, überspitzt und simplifizierend charakterisiert (vgl. etwa CUBAN 1987; LABAREE 1995). Die Analysen würden der sehr heterogenen Situation der amerikanischen Lehrerbildungsinstitutionen kaum gerecht. Eine dritte Kritik wendet sich gegen eine allzu utilitaristische Position in der Lehrerbildung, welche die Ausbildung auf dem Hintergrund einer Theorie-Praxis-Dichotomie als „training on

the job“ konzipieren will und der fachwissenschaftlichen und insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ihre praktische Relevanz abspricht (BEYER u. a. 1989; LABAREE 1995).

Mit D.L. LANGE könnte man die bildungspolitischen Entwicklungen in der Lehrerbildung der USA wie folgt zusammenfassen: „Consortia of institutions of higher education are redirecting their efforts toward quality preparation of teachers, including the use of professional development schools; teacher standards for both initiation and advanced licensure are being developed through new assessments; and, finally, state licensure boards, composed largely of teachers, are setting policy on teacher development across the country“ (LANGE 1993, S. 82). Während die Lehrerschaft sich eine professionalisierende Wirkung von den Reformen verspricht (u. a. durch die Kontrolle der Profession über die Ausbildung), sind die Lehrerbildungsinstitutionen inzwischen vehement unter Reformdruck geraten: „Schools of education risk being abandoned to irrelevancy, if they won't change“ (Holmes Group 1995, S. 89).

## *2. Die Reform der Lehrerbildung in England und Wales*

Die Entwicklungen in der Lehrerbildung in England und Wales sind nur auf dem Hintergrund der durch die konservative Regierung durchgeführten Schulreformen zu verstehen. Durch eine Reform der Education Act aus dem Jahre 1944 wurde 1988 u. a. folgende fünf wichtigen Veränderungen eingeleitet, die verschiedenste Konsequenzen auch für die Lehrerbildung zeitigten: Zunächst wurde erstmals in England ein nationales Curriculum eingeführt. Zweitens sollen die Schulleistungen im Alter von 7, 11, 14 und 16 Jahren vergleichend getestet werden. Die Leistungen der einzelnen Schulen werden in einem nationalen Ranking publiziert. Drittens erhielten die Schulleiter die Kontrolle über rund 85% der Schulbudgets, konnten sich aber auch vollständig der lokalen Schulaufsicht entziehen („opt out“ of the local authority and control“; HALSTEAD 1994, S. 385) und der Kontrolle durch die nationalen Behörden unterstellen. Dies führte zu einem großen Macht- und Einflußverlust der lokalen Erziehungsbehörden (TOWNSEND 1994, S. 49). Viertens wurde das System der lokalen und nationalen Inspektion ebenso grundlegend reformiert wie, fünftens, die Selektion, die Ausbildung sowie die Anstellungsbedingungen von Lehrer/innen. Schon mit der „Teachers Pay and Conditions Act“ war 1987 die Möglichkeit geschaffen worden, die Lehrkräfte nach Leistungslohn zu bezahlen und vermehrt Hilfslehrkräfte einzustellen. Dies führte – so die Kritik – zu einem „deskilling of (largely female) primary school teachers“ (LANDMAN/OZGA 1995, S. 27). Damit einher ging nicht nur eine Zentralisierung der Kontrolle über Rekrutierung und Standards in der Lehrerbildung (ebd., S. 49), sondern auch eine Zentralisierung des Bildungswesens insgesamt, einerseits durch die Formulierung und Durchsetzung von einheitlichen curricularen Standards, andererseits durch die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von den lokalen Entscheidungsträgern (sog. local education authorities [LEA]) zur Zentralverwaltung. In der Folge des sog. „James Reports“ waren auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion nach 1972 die englischen Institutionen der Lehrerbildung vom Status der teacher training colleges in colleges of education überführt worden (GOSDEN 1990). Ein

Teil der Lehrerbildung wurde in die Universitäten integriert, seit 1984 ist die Akademisierung der Lehrerbildung vollständig realisiert. An Colleges oder Universitäten werden grundsätzlich zwei Modelle der Lehrerbildung angeboten, ein einphasiges und ein zweiphasiges:

Tab. 1: Die Grundzüge des Lehrbildungssystems in England (nach HALSTEAD 1994, S. 190) <sup>9</sup>			
Studienjahre	zweiphasiges Modell: Post-Graduate Certificate in Education (PGCE)	einphasiges Modell: Bachelor of Education (BEd)/Bachelor of Arts (BA) mit Qualified Teacher Status	
1. Jahr 2. Jahr 3. Jahr	fachwissenschaftliche Ausbildung	fachwissenschaftliche Ausbildung	„Professional Studies“, Unterrichtspraxis, Erziehungswissen- schaften
4. Jahr	PGCE		

Neben der Anerkennung der Kurse durch die je eigene Ausbildungsinstitution und durch das Council for National Academic Awards müssen Lehrerausbildungen, die zu einem Qualified Teacher Status (QTS; Unterrichtsberechtigung für die öffentlichen Schulen) führen sollen, seit 1984 durch das Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) anerkannt werden. Seit der Einsetzung dieses Councils ist die Kontrolle über die Lehrerbildung zunehmend von den einzelnen Institutionen der Higher Education an das CATE übergegangen. Vier Entwicklungen, die durch das CATE (1994 durch die Teacher Training Agency [TTA] abgelöst) stark gefördert wurden, zeichnen sich inzwischen ab:

*Erstens* werden alternative Ausbildungswege zum Lehrberuf geschaffen (vgl. u. a. BARRETT u. a. 1992; TOWNSEND 1994; GROUNDS 1996). Das „Licensed Scheme“ setzt eine zweijährige Ausbildung an einer Institution der Higher Education und ein Mindestalter von 26 Jahren voraus. Nach zwei Jahren Unterrichtspraxis kann der Qualified Teacher Status erreicht werden. Beim „Articled Scheme“ handelt es sich im Prinzip um eine zweijährige PGCE-Ausbildung, in der vier Tage pro Woche unterrichtet und die Ausbildung an einer Institution der Higher Institution auf einen Tag pro Woche reduziert wird (HALSTEAD 1994, S. 391; GROUNDS 1996). Neuere Entwicklungen gehen sogar so weit, daß die Schulen die Lehrerausbildung vollständig selber organisieren, dafür direkt entschädigt werden und die Anteile, die sie nicht selber vermitteln können, von Institutionen der Higher Education „einkaufen“. „Wholly school-based training became a reality“ (Crook 1995, S. 232), obwohl nach Umfrageresultaten weder Lehrer/innen noch Schulleiter/innen die vollständige Verantwortung für die Lehrerbildung übernehmen wollen (MILES/EVERTON/BONNETT 1994, S. 63). Neuerdings soll das PGCE auch im Fernstudium erworben werden können.

Die Tendenz, Nicht-Graduierte an den Schulen auszubilden, hat einerseits zur Aufgabe der Idee einer all-graduated profession und zur Erosion der Verbindung des Graduierten-Status mit dem Qualified Teacher Status geführt. Andererseits konnten damit sowohl Ausbildungskosten wie Anstellungskosten einge-

9 Hier werden die Hauptmerkmale und die Hauptentwicklungen beschrieben. Davon gibt es – im traditionell föderalistischen englischen Bildungssystem – regionale Abweichungen.

spart werden. Es ist billiger, „to train in schools than in colleges“ (HILL 1989). Insgesamt hat die Reform zwar für eine Pluralisierung der Ausbildungsmöglichkeiten gesorgt. Aber das gängige Partnerschafts-Modell einer „integration between higher education institutions and school-based programmes“ (FURLONG u.a. 1996, S. 30) wird inzwischen als zu eng kritisiert, zumal ein solches Partnerschaftsmodell noch keine Garantie abgibt für die Qualität der Ausbildung von Lehrer/innen. Zu diesem Schluß kommen jedenfalls FURLONG und andere, die mit dem Projekt Modes of Teacher Education (MOTE) seit 1991 versucht haben, die Reformen in der Lehrerbildung mit Forschung zu begleiten (BARRETT u.a. 1992; FURLONG u.a. 1996).

*Zweitens* wurden auf dem Hintergrund der Einführung des National Curriculum die fachliche Spezialisierung und die fachwissenschaftlichen Anteile in der Ausbildung erhöht und auf die nationalen Fachstandards ausgerichtet („subjectcentred“). Dies führt dazu, daß die bisherige Generalisten-Ausbildung für die Primarschulen und das Klassenlehrersystem in Frage gestellt werden (ELLIS 1995). Zudem wurden neue Curriculuminhalte obligatorisch eingeführt (z. B. Informatik, Sonderpädagogik, interkulturelle Studienanteile). Beides, die Erhöhung der fachwissenschaftlichen Anteile und die Einführung neuer Ausbildungsinhalte, gefährdet und verdrängt in zunehmendem Maße die Erziehungs- und Sozialwissenschaften in der Ausbildung.

*Drittens* wird der Anteil der Unterrichtspraxis sukzessiv erhöht. Dadurch soll die alte Forderung, schon in McNAIRS Report 1944 formuliert (CROOK 1995; CUNNINGHAM u.a. 1995), daß nämlich die Studierenden vermehrt und besser *in der Unterrichtspraxis* auf ihre Lehraufgabe vorzubereiten seien, realisiert werden. Die Ausbildung soll zunehmend „schoolbased“ erfolgen. Dazu wurden sog. „Partnerships“ zwischen den Schulen und den Institutionen der Higher Education gefördert,<sup>10</sup> in den Schulen Mentoren mit der Ausbildung der Studierenden betraut. „The schools may contract with higher education institutions (HEIs) to deliver part of the training. Some schemes are likely to be wholly school-based, with no HEI involvement at all“ (TOWNSEND 1994, S. 49). Damit verbunden ist eine Verlagerung der Ausbildungsfinanzierung von den HEIs zu den Schulen. Insgesamt wurde die substanzielle Ausbildungsverantwortung (Planung, Studentenselektion, Management der Ausbildung, Prüfungen) an die Schulen delegiert, die Verantwortung der HEIs dagegen eingeschränkt. Das Kernargument für diese Entwicklung ist, daß die Studierenden am besten durch erfahrene Lehrer/innen in ihre Aufgabe eingeführt werden können.

Die Ausbildungen werden, *viertens*, auf ein Kompetenztraining ausgerichtet. „Competency-based“ oder „performance-based“ Teacher Education „refers to adequate preparation to begin a professional career, and has direct linkage to certification requirements“ (HOUSTON 1987, S. 88). Ursprünglich stammt das Konzept aus der Berufsbildung und wurde in England seit Mitte der achtziger Jahre auf die Lehrerbildung übertragen (HODKINSON/HARVARD 1994) – nicht ohne kritische Reaktionen. So wurde etwa eingewendet, daß das Unterrichten

10 Die „Partnership“-Modelle lassen sich weitgehend von denselben Ideen leiten wie die Professional Development Schools in den USA; hier wird deshalb auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet (vgl. oben). Als Beispiele können u.a. dienen: EVERTON/WHITE 1992; GORE/MITCHELL 1992; SHAW 1992 und EDWARDS 1995.

mehr als eine Technik sei, die in Kompetenzbegriffen klar umschrieben werden könne. G. WHITTY und E. WILLMOTT haben jedoch darauf aufmerksam gemacht, daß das Konzept der Kompetenzorientierung sehr unterschiedlich verstanden wird. Sie machen zwei unterschiedliche Hauptinterpretationen aus: „competence characterised as an ability to perform a task satisfactorily, the task being clearly defined and the criteria of success being set out alongside this; competence characterised as wider than this, encompassing intellectual, cognitive and attitudinal dimensions, as well as performance; in this model, neither competences nor the criteria of achievement are so readily susceptible to sharp and discrete identification., (WHITTY/WILLMOTT 1991, S. 310). Die beiden Autoren sehen jedoch Stärken und Schwächen im Konzept der Kompetenzorientierung: Entmystifizierung der Lehrerbildung, klarere Rollen- und Funktionszuteilung für die Ausbildungsinstitutionen, größere Bewußtheit der Anstellungsbehörden darüber, was ein Novize in die Schulen mitbringt sowie klarere Zielsetzung für die Studierenden gelten als Stärken; Gefahren des Reduktionismus und der Outcomes-Orientierung, Schwierigkeiten bei der Definition und Operationalisierung von Kompetenzen sowie deren Meßbarkeit gelten als Schwächen des Konzepts (ebd., S. 317). Trotz Kritik am Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung wurde für die „Newly Qualified Teachers“ ein Set von Kompetenzen formuliert, die in der Ausbildung erworben werden müssen (HALSTEAD 1994, Anhang 1 und 2; ADAMS/TULASIEWICZ 1995, S. 139 ff.). Die Anerkennungsbedingungen für die Ausbildungen durch das CATE bzw. durch die Teacher Training Agency (TTA) wurden zu Beginn der neunziger Jahre im Sinne der Kompetenzorientierung von „open-ended requirements“ zu „rather more technical competences“ (LANDMAN/OZGA 1995, S. 32) verändert.

Die Entwicklungen in der englischen Lehrerbildung folgen der Logik der konservativen Bildungspolitik. Die Outcomes-Orientierung verlangt nach einer Standardisierung der Ausbildungsprogramme, die national durchgesetzt wird. Diese Neuausrichtung der Lehrerbildung ist mit einer geringeren Bewertung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theorie zugunsten der fachwissenschaftlichen Ausbildung einerseits und zugunsten eines kompetenzorientierten „training-on-the-job“-Modells andererseits verbunden. „With such a curriculum for the on-the-job teacher training, time and encouragement for trainees to reflect and analyse, can easily be reduced, downgraded, or left out“ (HILL 1989, S. 9). Die Reform der Lehrerbildung in England führe in dieser Logik – so die breit getragene Kritik – zu einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs, weil erstens der Anspruch einer durchwegs akademisierten Profession aufgegeben würde, weil zweitens ein „training-on-the-job“-Modell mit seiner Konzentration auf die Lehrkompetenzen zu wenig Gelegenheiten für eine kritische Reflexion des Unterrichts böte und weil drittens mit den neuen Modellen der Ausbildung eine Verschlechterung der Anstellungsbedingungen verknüpft sei.

### 3. Einige Folgerungen

Die beschriebenen Entwicklungen in den USA sowie in England und Wales weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Abschließend sollen diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich dreier Aspekte dargestellt wer-

den: hinsichtlich der Motive der Reform (a), hinsichtlich der Steuerungsinstrumente, mit Hilfe derer die Reform initiiert und durchgesetzt wird (b) sowie hinsichtlich der sich heute schon abzeichnenden Folgen der Reform (c).

*a) Motive der Reform:*

Sowohl in den USA wie auch in England wurden die Reformen durch Negativanalysen der Schulsysteme zu Beginn der achtziger Jahre ausgelöst. Einerseits führten diese Analysen auf dem Hintergrund knapper öffentlicher Finanzen zu einer Diskussion über die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Bildungssystems und zu einer Diskussion über die Marktregulierung dieses Systems, andererseits zu großangelegten wissenschaftlichen Bemühungen, die Effektivität und Effizienz dieser Systeme zu untersuchen und entsprechende Reformprogramme zu formulieren. Parallel zu dieser „Ökonomisierung“ der Schulreformdiskussionen fand ein Perspektivenwechsel statt, durch den die Lehrerbildung von einer Agentur der pädagogischen Problemlösung zum Mitverursacher der Problemlagen geworden ist. „It is important to recognize that, in the milieu of educational renewal in this country, teacher preparation programs in colleges and universities have been considered part of the educational problem and not part of the solution“ (LANGE 1993, S. 80; ähnlich schon CLARK 1986, S. 11 f.). Diese Entwicklungen, „Ökonomisierung“ und Perspektivenwechsel, sind in England und Wales aufgrund der Politik der konservativen Regierung rigoroser vollzogen worden als in den USA.

Sowohl in England wie auch in Amerika gerieten die Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung unter Reformdruck. Diese Strukturen, in denen alle Lehrerausbildungen zu akademischen Graden führen, waren erst in den siebziger Jahren durchgesetzt worden, indem die traditionellen Institutionen der Lehrerausbildung in Institutionen der Higher Education eingebunden wurden. Vor allem in England wird dieser Akademisierungsschub nun rückgängig zu machen versucht. Dies geht mit einer Kritik der konservativen Verwaltung an den Institutionen der Lehrerausbildung einher: Die Institutionen der Lehrerbildung gelten als Stätten linker Ideologiebildung. Damit ist wohl auch der wichtigste Unterschied in den Reformmotiven benannt: Während in den USA vor allem die Sorge um die wirtschaftliche Prosperität am Anfang der Schulreformdebatte stand, hat in England die konservative Regierung die Bildungslandschaft nach ideologischen Vorgaben umstrukturiert („ideological driven policy-making“; LANDMAN/OZGA 1995, S. 23).

Ein weiteres gemeinsames Motiv für die Reform der Lehrerbildung ist der Mangel an Lehrkräften, der sich zwar für unterschiedliche Stufen und Regionen unterschiedlich präsentiert, jedoch sowohl in England wie in vielen Staaten der USA zu Modellen verkürzter Ausbildung wie auch zu Möglichkeiten der Zulassung zum Lehrberuf mit von den üblichen Standards abweichenden Voraussetzungen führte. Als drittes Motiv kann allgemein die Veränderung in der Bevölkerung gelten, wobei der Problemdruck in diesem Bereich in den USA viel größer ist als in England. Die Herausforderung einer multikulturellen Schule hat zur Frage geführt, welche Personen in einer solchen Schule unterrichten sollen. Letztlich sind sowohl in den USA wie in England die Reformprojekte der Lehrerbildung immer mit der Hoffnung auf Schulreform verbunden. Das Anliegen der Schulreform ist wahrscheinlich im ganzen eng-



lischsprachigen Raum eines der Hauptmotive für die Reform der Lehrerbildung. Die Lehrerbildung wird so zum Mittel der Schulreform.

*b) Steuerungsmechanismen:*

Sowohl in England wie in Amerika sollen in der Ausbildung von Lehrer/innen inhaltliche und formale Standards durchgesetzt werden. Die Einhaltung dieser Standards wird mit einer Politik der nationalen Anerkennung von Diplomen und Ausbildungsgängen kontrolliert und befördert, wozu entsprechende nationale Anerkennungsbehörden etabliert wurden. Allerdings stehen dieser Zentralisierungstendenz „centrifugal tendencies“ (HUSBAND 1996, S. 16) gegenüber: Einerseits soll mit den Partnerschaftsmodellen zwischen Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen ein Teil der Ausbildungsverantwortung an die Schulen delegiert werden. Damit gewinnt die Lehrerschaft Kontrollmöglichkeiten über die Ausbildung – ein wichtiges Merkmal klassischer Professionen (ATKINSON 1994, S. 81). Andererseits sind vor allem in England neue Möglichkeiten der Lehrerbildung geschaffen worden, welche die Ausbildungskonzepte pluralisieren und nicht harmonisieren. Diese doppelte Entwicklung – Zentralisierung und Dezentralisierung zugleich – wird vor allem in England deutlich, weil die Zentralisierung hier viel weiter fortgeschritten ist als in den USA. Mit der Education Reform Act hat 1988 ein Prozeß begonnen, der zwar beide Tendenzen beinhaltet: „an act of centralisation with many new powers to the Secretary of State for Education and an act of decentralisation with new powers and responsibilities assigned to schools' governing bodies“ (HARGREAVES 1994, S. 423; ähnlich HALLS 1995, S. 1031). Aber die Zentralverwaltung hat unter der konservativen Regierung das föderalistische Bildungswesen und damit verbunden die föderalistische Struktur der Lehrerbildung teilweise aufgelöst. Dies hat zu einer weitgehenden Aufhebung der Kompetenzen der bildungspolitischen Zwischenebenen geführt. Es scheint so, als ob in Zukunft – v. a. in England – ein bipolares bildungspolitisches Modell zum Tragen kommen soll, dessen Pole die Schule einerseits, die Zentralverwaltung andererseits sind.

Mit der Anerkennung von Diplomen und Ausbildungsgängen ist die Standardisierung, das Formulieren von verbindlichen Standards der Lehrerbildung und deren Überprüfung in den Ausbildungen unlösbar verbunden. Diese Standardisierung erfolgt weitgehend kompetenzorientiert und ordnet der berufspraktischen Ausbildung im Vergleich mit früheren Ausbildungsmodellen einen viel größeren Stellenwert zu. Auch diese Entwicklung ist in England weiter fortgeschritten als in den USA. Während sich die Diskussion in den USA auf die Entwicklung der Professional Development Schools konzentrieren, werden in England Ausbildungsmodelle eingeführt, die im Sinne eines „training-on-the-job“ funktionieren.

*c) Folgen:*

Die Reformen in England und den USA sind sowohl von einem Teil der Lehrerschaft wie auch von einem Teil der Lehrerbildung vehement kritisiert worden. Insgesamt lassen sich die Kritikpunkte etwa wie folgt zusammenfassen: Die konservative Reform bekämpfe bewußt liberale, demokratische und soziale Perspektiven im Bildungssystem, sie führe zu einer Proletarisierung der

Lehrerschaft, zu deren „deskilling“ (HILL 1990, S. 1) und „deprofessionalization“ (HELLAWELL 1993 und 1994, POWNEY 1996). Ein wesentlicher Faktor in diesem Prozeß der Deprofessionalisierung sei die Ökonomisierung: „Marketization is also, of course, heavily implicated in the deprofessionalization, as it privileges clients to the expense of providers (i. e. teachers), increases pressure on teachers to perform well according to simplistic performance measures ... and contributes to differentiation, stratification and insecurity in the teaching profession“ (LANDMAN/OZGA 1995, S. 23).

Insbesondere werden drei Entwicklungen kritisiert: Erstens wird die Zunahme der Kompetenzorientierung beklagt. Sie führe dazu, daß der Reflexion sowie den psychologischen, soziologischen, politischen und philosophischen Elementen in der Ausbildung ein immer geringerer Stellenwert zukomme (HILL 1989, S. 5/6). Statt die Theorie aus der Ausbildung zu eliminieren, sei über eine andere Rolle, eine andere Funktion dieser Theorie nachzudenken, so STEPHEN J. BALL (1995). Theorie sei nötig, sollen Lehrer/innen nicht passive Konsumenten/innen von Wissen, sondern sinnvoll an der Wissensproduktion und der Wissensdistribution beteiligt sein (GARRISON 1988, S. 501).<sup>11</sup> SMITH hat in der Absicht, die Ausbildung der Lehrer/innen in reflexiver und akademischer Theorie gegenüber der allzu einseitigen Praxisorientierung zu verteidigen, auf fünf Schlüsselaufgaben dieser Theorie in der Lehrerbildung aufmerksam gemacht, nämlich: „challenging implicit theory, ... showing that things can be otherwise, ... developing a sense of education, ... creating an intelligent profession, ... making education interesting“ (SMITH 1992, S. 395 ff.). Als Spitze der Kompetenzorientierung gilt die Einführung der „training-on-the-job“-Modelle, die vehement kritisiert werden. „Pedagogical knowledge ... is not hanging, ripe and fully formed, in the classroom, waiting to be plucked by inexperienced teachers“ (GROSSMAN 1990, S. 141). PAMELA GROSSMAN hat im Vergleich zwischen ausgebildeten Lehrpersonen und solchen im ersten Schuljahr, die lediglich ein fachwissenschaftliches Studium absolviert haben, gezeigt, daß fachwissenschaftliches Wissen, guter Charakter und Motivation als Qualifikation für den Lehrberuf nicht ausreichen, weil sie nicht notwendig zu einem „pedagogical understanding of subject matter nor to a theoretical understanding of how students learn particular subjects“ führen (GROSSMAN 1989, S. 207).

Zweitens wird die Deprofessionalisierung der Lehrerschaft als Folge der veränderten Ausbildung beklagt. Diese Entwicklung hat drei Spitzen: das Abrücken von einer vollständig akademisierten Ausbildung für die Profession, die Veränderung der Anstellungsbedingungen und die zunehmende Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen. „The greatest challenge to teaching as a profession is presented by the increasing intervention by the state which no longer respects the autonomy of the professional nor depends on using judgments of experts whose curricula, terms of employment, accreditation and re-

11 FRASER hat deshalb gefordert, daß jede zukünftige Lehrperson zumindest *ein* Fach studieren müsse. Nur so, am fundierten Beispiel eines wissenschaftlichen Faches, könnten die zukünftigen Lehrer/innen lernen, wie wissenschaftliche Wissensbestände organisiert, aufgebaut, generiert werden und vor allem: wie diese Wissensbestände in Curricula und Lehrmittel transformiert werden (FRASER 1992, S. 15).

sources it controls“ (POWNEY 1996, S. 69). Drittens stellt sich die Frage, welche Rolle den unterschiedlichen Trägern der Ausbildung zukommt. Der Rollenwechsel, der sowohl in Amerika wie in England im Gang ist, wurde auch in dem Sinne kritisiert, daß die Doppelaufgabe – Kinder zu unterrichten und Lehrpersonen auszubilden – von den Schulen nicht geleistet werden könne: „The most significant criticism of the reform is perhaps that schools should not and cannot play a leading role in anything other than the education of children“ (ATKINSON 1994, S. 79/80; ähnlich HALLS 1995, S. 1033).

Allerdings gibt es – bei aller Kritik – auch zuversichtliche Stimmen. Die Reformen führten zu einer neuen Professionalität von Lehrer/innen, wenn es gelänge, die Entwicklung der Profession mit der Entwicklung der Institution Schule eng zu verknüpfen. Gesetzgebungsprozesse böten auch die Möglichkeit von ungeplanten Folgen. „But imposed legislation can, often indirectly and unintentionally, contribute to the empowerment of teachers through their reinterpretation of such innovations as appraisal and school development planning; teamwork and new approaches to management; mentoring and school-based teacher education; new partnerships, including those with parents and students; and most of all by the renewed concentration on the learning and achievement of pupils“ (HARGREAVES 1994, S. 435).

„Are we producing better prepared teachers“? (MCBRIDE 1996, S. 2). Diese Frage läßt sich für die geschilderten Reformen der Lehrerbildung in England und den USA kaum abschließend beantworten. Jedenfalls hängt die Antwort davon ab, welche Rolle den heutigen Lehrerbildungsinstitutionen in Zukunft zugeordnet wird, welche Rolle Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung spielen, wie die fachwissenschaftliche Ausbildung mit einer sinnvollen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der auf Kompetenzen des Berufes ausgerichteten praktischen Ausbildung andererseits verknüpft wird. Welche Rolle dabei die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen spielt, muß sicher auch im deutschsprachigen Raum neu diskutiert werden. Am Anspruch, daß Lehrerbildung mehr sein muß als eine Berufslehre im Sinne eines „training-on-the-job“, sollte jedoch festgehalten werden.

## Literatur

- AACTE [AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION]: Teacher Education Policy in the States. A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions. Washington, DC 1994.
- ADAMS, A./TULASIEWICZ, W.: The Crisis in Teacher Education. A European Concern? London/Washington, DC 1995.
- ATKINSON, T.: Professionalisation of Teaching: United Kingdom. In: European Journal of Teacher Education 17 (1994), S. 79–82.
- BALL, St.J.: Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. In: British Journal of Educational Studies 43 (1995), S. 255–271.
- BARRETT, E. u. a.: New Routes to Qualified Teacher Status. In: Cambridge Journal of Education 22 (1992), S. 323–335.
- BERLINER, D. C./BIDDLE, B. J.: The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools. Reading 1995.
- BELL, R. E.: The Scottish Universities and Educational Studies. In: THOMAS (Hrsg.) 1990, S. 87–105.

- BEYER, L. E. u. a.: *Preparing Teachers as Professionals. The Role of Educational Studies and Other Liberal Disciplines*. New York/London 1989.
- BOOK, C. L.: *Professional Development Schools*. In: J. SIKULA u. a. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York 1996, S. 194–210.
- BROWN, S.: *School-based Initial Teacher Education in Scotland: Archaic Highlands or High Moral Ground?* in: McBRIDE (Hrsg.) 1996, S. 36–48.
- BUCHBERGER, F.: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Anmerkungen zur Diskussion um „Qualität“ in der Lehrerbildung*. In: F. BUCHBERGER (Hrsg.): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich*. Innsbruck/Wien 1995, S. 11–31.
- BULLOUGH, R. V. u. a.: *Professional Development Schools. Catalysts for Teacher and School Change*. In: *Teaching and Teacher Education* 13 (1997), S. 153–169.
- Carnegie Forum on Education and the Economy: *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington, DC 1986.
- CLARK, D. L.: *Transforming the Structure for the Professional Preparation of Teachers*. In: J. D. RATHS/L. G. KATZ (Hrsg.): *Advances in Teacher Education*, Vol. 2. Norwood 1986, S. 1–19.
- CORNBLETH, C./ELLSWORTH, J.: *Teachers in Teacher Education: Clinical Faculty Roles and Relationships*. In: *American Educational Research Journal* 31 (1994), S. 49–70.
- CROOK, D.: *Universities, Teacher Training, and the Legacy of McNair, 1944–94*. In: *History of Education* 24 (1995), S. 231–245.
- CUBAN, L.: *The Holmes Group Report: Why Reach Exceeds Grasps*. In: SOLTIS (Hrsg.) 1987, S. 38–43.
- CUNNINGHAM, P. u. a.: *McNair's Last Opportunity: The Student-teacher Scheme and the Student-teacher's Experience*. In: *History of Education* 24 (1995), S. 221–229.
- DARLING-HAMMOND, L. (Hrsg.): *Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession*. New York/London 1994.
- DICK, A.: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertentelehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn 1994.
- EDWARDS, A.: *Teacher Education: Partnership in Pedagogy?* In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1995), S. 595–610.
- ELLIS, B.: *Rethinking the Nature of Subject Studies in Primary Initial Teacher Education*. In: *British Journal of Educational Studies* 43 (1995), S. 146–161.
- EVERTON, T./WHITE, ST.: *Partnership in Training: The University of Leicester's New Model of School-based Teacher Education*. In: *Cambridge Journal of Education* 22 (1992), S. 143–155.
- FEIMAN-NEMSER, S.: *Teacher Preparation. Structural and Conceptual Alternatives*. In: W. R. HOUTON/M. HABERMAN/J. SIKULA (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. New York/London 1990, S. 212–233.
- FRASER, J.: *Preparing Teachers for Democratic Schools: The Holmes and Carnegie Reports Five Years Later – A Critical Reflection*. In: *Teachers College Record* 94 (1992), S. 7–40.
- FURLONG, J. u. a.: *From Integration to Partnership: Changing Structures in Initial Teacher Education*. In: McBRIDE (Hrsg.) 1996, S. 22–35.
- GARRISON, J. W.: *Democracy, Scientific Knowledge, and Teacher Empowerment*. In: *Teachers College Record* 89 (1988), S. 487–504.
- GIDEONSE, H. D.: *The Redesign of NCATE 1980 to 1986*. In: H. D. GIDEONSE (Hrsg.): *Teacher Education Policy. Narratives, Stories and Cases*. Albany 1992, S. 245–268.
- GOODLAD, J. I.: *Connecting the Present to the Past*. In: J. I. GOODLAD/R. SODER/K. A. SIROTNIK (Hrsg.) 1990, S. 3–39 (zit. GOODLAD 1990 a).
- GOODLAD, J. I.: *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco 1990 b).
- GOODLAD, J. I.: *Educational Renewal. Better Teachers. Better Schools*. San Francisco 1994.
- GOODLAD, J. I./SODER, R./SIROTNIK, K. A. (Hrsg.): *Places Where Teachers Are Taught*. San Francisco 1990.
- GORE, L./MYTCHELL, P.: *School-based Training: A Local Education Authority Perspective*. In: *Cambridge Journal of Education* 22 (1992), S. 351–361.
- GOSDEN, P.: *The James Report and Recent History*. In: THOMAS (Hrsg.) 1990, S. 73–86.
- GRACE, G.: *The New Right and the Challenge to Educational Research*. In: *Cambridge Journal of Education* 21 (1991), S. 265–275.
- GREAVES, A. E./O'BRIEN, J.: *Recent Changes in the UK System of Teacher-Education*. In: TH. SANDER u. a. (Hrsg.): *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives*. Osnabrück 1996, S. 367–392.

- GROSSMAN, P.: Learning to Teach without Teacher Education. In: Teachers College Record 91 (1989), S. 191–208.
- GROSSMAN, P.: The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education. New York/London 1990.
- GROUNDS, ST.: Accelerated Degrees and their Use in Teacher Education. In: Cambridge Journal of Education 26 (1996), S. 159–170.
- HALLS, W. D.: United Kingdom. In: T. N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): International Encyclopedia of National Systems of Education. Oxford 1995, S. 1025–1033.
- HARGREAVES, D. H.: The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. In: Teaching and Teacher Education 10 (1994), S. 423–438.
- HALSTEAD, V.: The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England. In: SANDER (Hrsg.) 1994, S. 383–399.
- HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel 1996.
- HELLAWELL, D.: Die Deprofessionalisierung der Lehrerbildung in England: eine Warnung für Europa? In: Pädagogik und Schule in Ost und West 41 (1993), S. 160–166.
- HELLAWELL, D.: The Deprofessionalisation of Teacher Education in England and Wales: a Warning for Europe? In: SANDER (Hrsg.) 1994, S. 400–407.
- HELLAWELL, D.: Life-long Learning and Teacher-Education in England und Wales. In: TH. SANDER/J. M. VEZ (Hrsg.): Life-long Learning in European Teacher-Education. Osnabrück 1996a, S. 223–237.
- HELLAWELL, D.: O Quality! O Quality! What Crimes are Committed in thy Name. Quality in Teacher-Education and -Training in England. In: TH. SANDER/J. M. VEZ (Hrsg.): Life-long Learning in European Teacher-Education. Osnabrück 1996b, S. 238–258.
- HILL, D.: Charge of the Right Brigade. The Radical Right's Attack on Teacher Education. Brighton 1989.
- HILL, D.: Something Old, Something New, Something Borrowed, Something Blue: Schooling, Teacher Education and the Radical Right in Britain and the USA. London 1990.
- HODKINSON, PH./HARVARD, G.: Competence-based Learning in Teacher Education. In: G. R. HARVARD/PH. HODKINSON (Hrsg.): Action and Reflection in Teacher Education. Norwood 1994, S. 55–68.
- HOLMES GROUP: Tomorrow's Teacher. East Lansing, MI 1986.
- HOLMES GROUP: Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools. East Lansing, MI 1990.
- Holmes Group: Tomorrow's Schools of Education. East Lansing, MI 1995.
- HOUSTON, W. R.: Competency-based Teacher Education. In: M. DUNKIN (Hrsg.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford 1987, S. 86–94.
- HUSBAND, CH.: Change Management in Initial Teacher Education: National Contexts, Local Circumstances and the Dynamics of Change. In: McBRIDE (Hrsg.) 1996, S. 8–21.
- JACKSON, PH. W.: Facing our Ignorance. In: J. F. SOLTIS (Hrsg.) 1987, S. 74–79.
- JOHNSON, W. R.: Empowering Practitioners: Holmes, Carnegie, and the Lessons of History. In: History of Educational Quarterly 27 (1987), S. 221–240.
- KING, M. B.: Locking Ourselves. In: National Standards for the Teaching Profession. In: Teaching and Teacher Education 10 (1994), S. 95–108.
- KIRK, G./CAMERON-JOHNS, M.: The Education of Teachers in Scotland: Changes and Challenges. In: SANDER (Hrsg.) 1994, S. 408–416.
- LABAREE, D. F.: Doing Good, Doing Science: The Holmes Group Reports and the Rhetorics of Educational Reform. In: Teachers College Record 93 (1992a), S. 629–640.
- LABAREE, D. F.: Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. In: Harvard Educational Review 62 (1992b), S. 123–154.
- LABAREE, D. F.: A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. In: Teachers College Record 97 (1995), S. 166–205.
- LANDMAN, M./OZGA, J.: Teacher Education Policy in England. In: M. B. GINSBURG/B. LINDSAY (Hrsg.): The Political Dimension in Teacher Education. London 1995, S. 23–39.
- LANGE, D. L.: Professional Development Schools and Teacher Education: Policies, Problems, and Possibilities. In: M. J. GUY (Hrsg.): Teachers and Teacher Education: Essays on the National Education Goals. Washington 1993, S. 75–101.
- LEVINE, M. (Hrsg.): Professional Practice Schools. Linking Teacher Education and School Reform. New York/London 1992.

- LIEBERMAN, A.: The Metropolitan School Study Council: A Living History. In: K. A. SIROTNIK/J. I. GOODLAD (Hrsg.) 1988, S. 69–86.
- MAYR, J. (Hrsg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck 1994.
- MCBRIDE, R. (Hrsg.): *Teacher Education Policy. Some Issues Arising from Research and Practice*. London 1996.
- MILES, S./EVERTON, T./BONNETT, M.: Primary Partnership Matters: Some Views from the Profession. In: *Cambridge Journal of Education* 24 (1994), S. 49–65.
- MOORE, K. D./HOPKINS, S./TULLIS, R.: NCATE Accreditation: Visions of Excellence. In: *Journal of Research and Development in Education* 27 (1993), S. 28–34.
- National Commission on Excellence in Education: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC 1983.
- O'BRIEN, J. (Hrsg.): *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Scotland*. Brussels 1995.
- O'HAIR, M. J./ODELL, S. J. (Hrsg.): *Partnerships in Education*. Fort Worth, TX 1994.
- PECK, B.: Teacher Education in Scotland – Current Changes and Challenges. In: SANDER (Hrsg.) 1994, S. 417–418.
- PETRIE, H. G.: *Professionalization, Partnership, and Power. Building Professional Development Schools*. New York 1995.
- POPKEWITZ, TH. S.: Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. In: *Teaching and Teacher Education* 10 (1994), S. 1–14.
- POWNEY, J.: Deprofessionalisation or Teaching as Karaoke. In: B. JEANS/K. REBEL (Hrsg.): *Issues in Teacher Education: Policy and Practice*. Vol. 1. Victoria 1996, S. 69–87.
- ROTH, R. A.: Standards for Certification, Licensure, and Accreditation. In: J. SIKULA u. a. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York<sup>2</sup> 1996, S. 242–278.
- SANDER, TH. (Hrsg.): *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*. Bruxelles 1994.
- SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner*. New York 1983.
- SCHÖN, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco 1987.
- SCHÖN, D. A.: *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York/London 1991.
- SHAW, R.: School-based Training: The View from the Schools. In: *Cambridge Journal of Education* 22 (1992), S. 363–375.
- SIKULA, J.: National Commission Reports of the 1980s. In: W. R. HOUSTON/M. HABERMAN/J. SIKULA (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. New York/London 1990, S. 72–82.
- SIROTNIK, K. A./GOODLAD, J. I. (Hrsg.): *School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns*. New York/London 1988.
- SMITH, R.: Theory: An Entitlement to Understanding. In: *Cambridge Journal of Education* 22 (1992), S. 387–398.
- SOLTIIS, J. F. (Hrsg.): *Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Report*. New York/London 1987.
- SUTHERLAND, M. B.: Teacher Education and the Universities: Scotland. In: *European Journal of Teacher Education* 14 (1991), S. 297–306.
- TERHART, E.: *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln 1991.
- TERHART, E. u. a.: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Berlin/Frankfurt a. M./Bern 1994.
- THOMAS, J. B. (Hrsg.): *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. London 1990.
- TOWNSEND, J.: Developments in School-based Initial Teacher Training. In: *European Journal of Teacher Education* 17 (1994), S. 49–51.
- TURNER, C.: Laboratory Schools. In: M. DUNKIN (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford 1987, S. 696–703.
- WHITTY, G./WILLMOTT, E.: Competence-based Teacher Education: Approaches and Issues. In: *Cambridge Journal of Education* 21 (1991), S. 309–318.

*Abstract*

Not only in Germany, Austria and Switzerland, but also in the United Kingdom and in the United States, the future of teacher education is a matter for intensive discussion. On the basis of the debates on educational reform in the US and in GB, the major reform postulates and the reforms that have already been initiated are outlined: national standardization, an increasing orientation towards competency and towards educational practice in teacher education, as well as a functionalization of school reforms and of the reform of teacher education in the service of national competitiveness. The trend is towards a training-on-the-job-model of teacher education in which the pedagogical theory is marginalized, the hope for an improvement of the schools through practice-oriented teacher education is exaggerated, and the deprofessionalization of the teaching profession is accepted.

*Anschrift des Autors*

Dr. Lucien Criblez, Aarhaldenstr. 26, CH-3084 Wabern